



Høgskolen i **Hedmark**

Elverum

Avdeling for helse og idrett

Helene Kronvold Bovolden

Læringsklima og tilfredsstillelse
av de grunnleggende psykologiske behov

Learning Climate and satisfaction
of The Basic Needs

Bachelor faglærer i kroppsøving og idrett, kull 2008

1FFOR11 Bacheloroppgave, Prosjektarbeid FoU

2012

Samtykker til utlån hos biblioteket:

☐ JA

☒ NEI

Forord:

I forbindelse med denne oppgaven er det en del personer som har vært viktige for at det skal bli et godt resultat.

Først og fremst må jeg takke min veileder, Dag Andre Nilsen, som gjorde det mulig å være med i forskningsstudien «Sør-Østerdal, en region i bevegelse». Han var prosjektleder i forskningsstudien og hadde allerede startet da jeg kom med. Prosjektets mål var å kartlegge fysisk aktivitet og helse blant barn og unge.

Videre er det studentgruppen, som sammen har arbeidet med spørreundersøkelsen, og med databehandlingen. Noe som nok kostet oss litt frustrasjon, likevel var det et meget spennende arbeid og en fin tid. En spesiell takk til min medstudent, Sissel Kristoffersen, som jeg har arbeidet mest sammen med. Det har vært en flott tid og hun har vært en viktig støttespiller i Bachelor-tiden. Alt i alt har arbeidet med Bacheloroppgave vært en veldig lærerik tid.

En stor takk også til alle elevene som ville delta i vår spørreundersøkelse, og skolene som ofret noen skoletimer på oss.

Elverum, 2. mai 2012.

Helene Kronvold Bovolden

1 Sammendrag:

Forfatter:

Helene Kronvold Bovolden

Tittel på oppgaven:

Læringsklima og tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov.

Problemstilling:

Hvordan motivasjonelt klima påvirker elevenes grunnleggende behov?

Metode:

Kvantitativ metode med spørreundersøkelse på elever i grunnskolen i Sør-Østerdalen, med fokus på 9- og 15-åringer.

Resultat:

Gjennom resultatene har vi både fått understreket det vi kunne finne i teorien, nemlig at et mestringsorientert klima er med på å fremme motivasjon. Vi kan ikke si vi kan understreke at prestasjonsorientert klima hindrer motivasjonen. Selv om resultatene er negative sammenhenger, har de ikke blitt signifikante. Vi fikk også positive signifikante sammenhenger av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Innhold

Forord

1 Sammendrag	s. 3
2. Innledning	s. 6
2.1. Problemområde.....	s. 6
2.2. Problemstilling.....	s. 7
2.3 Hypoteser.....	s. 7
3. Teori	s. 8
3.1. Målorienteringsteorien	s. 9
3.1.1. Prestasjonsorientering og mestringsorientering.....	s. 9
3.1.2. Prestasjonsorientert og mestringsorientert klima.....	s. 10
3.2. Selvbestemmelsesteorien	s. 12
3.2.1. Autonomi.....	s. 13
3.2.2. Kompetanse.....	s. 14
3.2.3. Tilhørighet.....	s. 14
3.2.4. Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov.....	s. 15
3.3. Selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteoriens sammenheng	s. 16
4. Metode	s. 17
4.1. Metodevalg.....	s. 17
4.2. Utvalg.....	s. 18
4.3. Spørreskjema.....	s. 19
4.4. Pilotstudie.....	s. 20
4.5. Validitet.....	s. 20
4.6. Reliabilitet.....	s. 21
4.7. Databehandling.....	s. 22
4.8. Etikk.....	s. 23

5. Resultat	s. 24
5.1. Deskriptive data.....	s. 24
Tabell 1 Deskriptive data	s. 24
5.2. Korrelasjoner.....	s. 25
Tabell 2 Korrelasjoner mellom motivasjonelt klima og de psykologiske behov	s. 25
 6. Diskusjon	s. 28
6.1. Målorienteringsteorien.....	s. 28
6.2. Selvbestemmelsesteorien.....	s. 29
 7. Avslutning/Konklusjon	s. 31
 8. Litteraturliste	s. 32
 Vedlegg 1: Skjematisk fremstilling av teoriene.....	s. 33
Vedlegg 2: Samtykke til studien.....	s. 34
Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	s. 35
Vedlegg 4: Spørreskjema.....	s. 36

2 Innledning

Mye kan ha innvirkning på og påvirke våre handlinger. Blant mange årsaker er våre tanker, holdninger og vår motivasjon. Dette fascinerer meg, som så mange andre. I arbeidet mot å bli en god lærer mener jeg det er svært viktig å sette seg inn i forskjellige motivasjonsteorier som kan fremme læring i skolen. Og ikke bare for å fremme læringen, men også for å forstå hva som kan hindre elevene i å lære. En av lærernes store oppgaver i skolen er å motivere elevene i faget de underviser i. En skoledag blir fort bli litt kjedelig dersom det blir mye ensformig og det er lite motiverende. ”Hvis du ser på det store bildet, så er ungdommen i dag mindre aktive enn før” Grunner til det blir ofte diskutert i mediene. Flere og flere blir overvektige og inaktive. Det å ”skulke gymmen” har vært og blir stadig et større fenomen. Som lærere spør vi oss, (eller bør vi spørre oss) hva kan vi gjøre for å fremme læring? Er det mulig for oss å kunne fremme læring? Og hva er det vi eventuelt gjør som kan være med å hindre elevene å lære, og i å trives med faget?

Hovedgrunnen er at vi skal oppdra og lære opp de neste generasjoner for at de, som oss, skal yte for samfunnet og fylle arbeidsplasser. At de skal ”bli noe”. Og ikke bare det, de skal trives med det de gjør og *ville* lære mer om det de gjør!

Dette er tanker jeg sitter med i det jeg skal starte på min Bachelor-oppgave etter endt treårig studie innen faglærer i kroppsøving og idrett. Og vil bruke den geniale sjansen til å sette meg mer inn i selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan. Jeg vil også ta for meg målorienteringsteorien av Nicholls og Maehr. Gjennom disse vil jeg se hvilke faktorer de mener fremmer og hindrer læring, samt gjennom våre resultater å se om vi står i samsvar til teorien.

2.1 Problemområde

Gjennom prosjektet «Sør-Østerdal, en region i bevegelse» har vi utført undersøkelser som går på elevenes motivasjon til fysisk aktivitet i og utenfor skolen samt deres spisevaner og alkoholbruk. Vi har gjort spørreundersøkelser på skoleelever i alderen 9- og 15 år.

I denne oppgaven har jeg begrenset det ned til elevenes deltakelse i kroppsøving og deres indre og ytre påvirkning i positiv og negativ retning. Jeg vil se på mestringsorientert og prestasjonsorientert miljø i forhold til de grunnleggende psykologiske behov.

Tema for oppgaven er altså; Motivasjonelt klima i skolen med tanke på hvordan læringsklima er med på å fremme eller hindre motivasjon til læring i skolen.

2.2 Problemstilling:

- Hvordan motivasjonelt klima påvirker elevenes grunnleggende behov?

2.3 Hypoteser:

Hypotese 1: Motivasjonelt klima har ingenting å si for at elevene opplever læring.

Hypotese 2: Elever i prestasjonsorientert klima lærer mindre enn de i mestringsorientert klima.

Hypotese 3: Tilfredsstillelse av de grunnleggende behov har ingenting å si for elevenes motivasjon.

Hypotese 4: Der elevene får tilfredsstillelse av de grunnleggende behov utvikles gode elever.

3 Teori

I teoridelen vil jeg beskrive deler av to teorier som er utarbeidet i henhold til å oppnå motivasjon hos enkeltindivider innen fysisk aktivitet og idrett. Det er linket opp mot kroppsøving, i og med at det er her vi har gjort våre undersøkelser, men der det blir naturlig å ta med eksempler fra idretten, er det også tatt med.

Aller først blir det naturlig å sette noen ord på begrepet ”motivasjon”. Som Imsen (2005) så flott betegner det:

Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlinger vi utfører. Det ligger følelser og forventninger forut for en aktivitet, de følger med mens vi utfører aktiviteten, og de legger seg som et slør rundt erindringen om handlingen.

Gjennom tidene har mange forskere vært interessert i dette tema. Vi har da for eksempel de behavioristiske teoretikerne på sin side, som laget sine teorien ut ifra det man kunne observere. Også er det de kognitive teoretikerne på den annen side, som var interessert i det som foregikk inne i hodet på utøverne (Imsen, 2005). Begge de to teoriene jeg har sett på, er under kategorien kognitive teorier, dvs. de er opptatt av hvordan utøver tenker, og hvordan oppnå at utøver gjør aktiviteter med en sterk indre motivasjon.

Videre nå vil jeg nå ta for meg *Målorienteringsteorien* (Achievement goal Theory). Jeg skal ikke gå grundig inn i hele teorien, men den delen som omhandler elevenes målorientering og klima. Altså de sosiale faktorene. Hvilke forskjeller dette er og hvilke utfall det i følge teorien får. Senere i teorikapitlet vil jeg beskrive ”de psykologiske behov” som er en underteori i *Selvbestemmelsesteorien* (Self-Determination Theory). Hele det skjematiske bilde av teoriene ligger som vedlegg (nr.1).

3.1 Målorienteringsteorien

Målorienteringsteorien er en teori laget med utgangspunkt i måloppnåelse og har sin forfatter i Nicholls og Maehr (1980). ”Den viktigste konseptuelle oppgaven er å ta opp motivasjon i idrett og fysisk aktivitet” (Moran, 2004). Ifølge målorienteringsteorien er det ”tre faktorer som fastslår en persons motivasjon; måloppnåelse, opplevde mål og atferd” (Weinberg. R. S & Gould. D.).

3.1.1 Prestasjonsorientering og mestringsorientering.

Det er to målorienteringer; prestasjonsorienterte og mestringsorienterte elever.

Mestringsorienterte elever setter seg mål som omhandler mestring av oppgaven og vil forbedre egen kompetanse. De ser på oppgaven som en mulighet til å forbedre sine kunnskaper og se fremgang i egne ferdigheter. De måler seg opp imot tidligere prestasjoner, og velger oppgaver som er utfordrende og som de kan arbeide seg videre i ferdighet. Disse elevene har ofte egeninteresse i aktiviteten som gjør at de er utholdende i læringsprosessen og har en sterk innsats. ”De er drevet av personlige prestasjoner, mer enn sosiale normer” (Moran, 2004).

På den andre siden er de prestasjonsorienterte elevene, som ”demonstrerer overlegen normativ evne, eller unngå demonstrasjon av inkompetanse på oppgaven.” (Moran, 2004).

Prestasjonsorienterte elever setter heder og ære høyt. De søker å bli sett for sine ferdigheters skyld og sammenlikner seg med sine medstudenter, og målet er å prestere bedre enn de andre. Disse elevene har ofte et mønster der de enten velger en lett oppgave som de vet de presterer godt i, eller en oppgave som er for vanskelig slik at det ligger en god unnskyldning i at det var uoppnåelig. Det som betyr noe er at de er best og presterer bedre enn de andre og er vinner i konkurransene.

Det er viktig å presisere at selv om disse blir beskrevet som motsetninger og det kan virke som at man enten er prestasjonsorientert eller mestringsorientert, men dette er ikke tilfelle. Det kan også utvikle seg over tid. Når vi som barn deltar i fysisk aktivitet, er vi opptatt av å hele tiden lære nytt og tilegne oss kunnskaper. Ikke med bevisste hensikter, men vi ønsker å lære oss hvordan utøve aktivitetene så vi får mest mulig glede ut av det. Videre når vi blir

store barn og over i ungdommen, kommer dette med sammenlikning til de andre rundt oss mer inn som en viktig faktor. For eksempel kan en elev se at en medelev er rask til å svømme og vet ikke om han selv strekker like godt til. Det blir et dilemma, enten velge å se bort ifra medelevens prestasjon, og konsentrere seg om sin egen. Eller ”sette alle kluter til” og *måtte* svømme raskere enn medeleven. Dette kan videre beskrives i udifferensiert målsettingsperspektiv og differensierte målsettingsperspektiver, og mestrings- og prestasjonsinvolvering der man utvikles gjennom flere nivåer. På grunn av oppgavens omfang vil det ikke være nødvendig å gå videre inn på dette området.

Dersom man er mestringsorientert kan man likevel delta i konkurranse og strebe etter å vinne, men dersom en annen vinner, vil ikke skuffelsen være like hard å svelge enn for en som er prestasjonsorientert. Så lenge han selv gjorde sitt ytterst beste. Hvis eleven er prestasjonsorientert ville han mest sannsynlig ty til enkle oppgaver, der han vet at han er overlegen, for å skjule mangler. En mestringsorientert elev ville mest sannsynlig tåle å ta utfordringen med en større oppgave, og se på *mestringen* av den som en seier. Samtidig kan den mestringsorienterte sammenlikne seg og ønske strekt å vinne i konkurranser.

3.1.2 Prestasjonsorientert og mestringsorientert klima

”Motivasjonelt klima er en mellomliggende variabel i Målorienteringsteorien og regulerer forholdet mellom målorientering og atletisk prestasjoner” (Moran, 2004). Det blir miljøet rundt den fysiske aktiviteten. ”Klima refererer til det som oppfattes som strukturen i måloppnåelse og miljøet som formidlet av treners holdninger og atferd” (Moran, 2004). Om det er et fotballag, i en turnhall eller på skolen, så er vi utsatt for et klima skapt eller dannet av trener eller lærere. I likhet med individuelle orienteringer og involveringer, er det også mestring og prestasjon som danner de to forskjellige klimaene.

Amos & Cox (2007) skriver at:

Prestasjonsorientert klima fokuserer på konkurranse og sammenlikning mellom elevene, og skaper ifølge teorien et dårlig miljø for de svake elevene, men et bra miljø for de som trives i begge klimaene.

Innen et prestasjonsorientert klima ser vi altså at det verdsettes konkurranse imellom elevene. Det er de som presterer best og som er flinkest som får god anerkjennelse og får kjenne at de får det til. ”Prestasjonsklima sies å råde når utøvere blir sammenlignet med, og satt opp mot, hverandre og når sine feil blir kritisert og straffet” (Moran, 2004). Dårlig prestasjon eller feiling blir resultert med dårlig anerkjennelse, og i verste fall straff. Dette er nok mer aktuelt i idrett enn i skolen, men kan likevel også oppstå her. I form av, de som taper, må ta 20 pushups for eksempel. I følge teorien vil dette medføre dårlig selvfølelse og i større grad undergrave elevenes motivasjon og selvfølelse og kan utvikle usportslig oppførsel. Det er ikke uvanlig med juks og i verste fall doping. Dette siste er mer utbredt i profesjonell idrett, men grunnen for begge alternativene er at man føler man må prestere bedre. At de signifikante andre ikke ser på en som god nok, så klarer man ikke å oppnå anerkjennelse gjennom egne ferdigheter, må man ty til andre måter for å gjennomføre øvelsen best mulig og for å unngå skuffelser. Men som vi ser Amos og Cox skriver, er det elever som kan tilpasse seg ethvert klima.

Som motsetning har vi mestringsorientert klima som blir ”oppfattet når treneren legger vekt på personlig innsats og kompetanseutvikling” (Moran, 2004). Lærere gir positive tilbakemeldinger til elever i hardt arbeid og disse får oppglødnings og arbeidsoppgaver til videre utvikling av ferdigheter. Det er rom for feiling, da dette blir brukt som eksempler i tilbakemeldinger for å bedres. Det legges vekt på det positive ved samarbeid og sportslig oppførsel og legges til rette for gode holdninger og gode læringsstrategier. De fleste målorienteringsteorier argumenterer ifølge Moran for ”viktigheten av å skape et oppgaveorientert klima der idrettsutøvere lærer å verdsette innsats, kompetanse-mestring og iverksatte motivasjon fremfor prestasjonsorientert klima, der målet å beseire andre er viktig” (2004)

Moran (2004) siterer også et annet sted til tidligere forskning

Tilgjengelig dokumentasjon (over 14 studier basert på ca 4500 deltakere) tyder på at mestringsorientert klima er korrelerte positivt med idrettsutøvere tilfredshet og indre motivasjon. Tilsvarende er et prestasjonsrettet klima typisk korrelert negativt med lignende motiverende indekser.

Som vi ser, er det ut fra teorien og tidligere forskning, et mestringsorientert klima som er miljøet elever og utøvere opplever sterkest motivasjon og lyst til forbedring av sine ferdigheter. Likevel, kan vi ikke avskrive prestasjonsorientert klima helt, da noen av disse læringsholdninger er nødvendig i noen aktiviteter.

3.2 Selvbestemmelsesteorien

Når det nå går over til *selvbestemmelsesteorien*, så er det også en teori som måler menneskers motivasjon og oppførsel i forskjellige omstendigheter. Men det er, som skrevet tidligere, de tre psykologiske behovene som vil være interessant for oppgaven. Deci og Ryan er teoretikerne bak denne teorien som tar sitt utgangspunkt i tidligere forskere og teoretikeres tanker rundet det samme. Gjennom sitt arbeid med selvbestemmelsesteorien, har de både sammenliknet og funnet nye funn med teoretikere som Hullian, deCharms, McClelland, White, Hull and Murray (Deci og Ryan, 2000). Det finnes både likheter mellom deres (Decis og Ryans teori) og de forrige, men også særtrekk som skiller dem fra de andre. Men en hovedforskjell mellom noen av de forrige teoretikernes tanker og Deci og Ryans teori beskrives som;

Mens de fleste motivasjonsteoretikere forble uvillige til å vurdere behov, og fokuserte på målrelaterte effekter, har selvbestemmelsesteorien, i motsetning, hevdet at vi for å få en full forståelse ikke bare kan se på målrettet atferd, men også på psykologisk utvikling og trivsel. Motivasjon kan ikke oppnås uten å ta opp behov som gir psykologiske potensialer og som påvirker regulatoriske prosesser av folks mål med aktiviteter. (Deci & Ryan, 2000)

Selvbestemmelsesteorien er en empirisk metateori, med fire subteorier. Ved teorien kan vi måle, som skrevet, menneskers motivasjon og oppførsel. Videre kan vi også finne ut av hva som *driver* menneskene til oppførselen de utagerer og deres motivasjon. I henhold til kroppssøving vil dette, i likhet med målorienteringsteorien, være gjennom hva omgivelsene har tilrettelagt av læringsklima. Forskjellen på disse to teoriene er at målorienteringsteorien går direkte på prestasjons- og mestringsklima mens selvbestemmelsesteorien har flere typer reguleringer som mennesker vil falle inn under ved tilfredsstillelse eller mangel på tilfredsstillelse av behov. I henhold til oppgave er det selve «hertet av teorien» (Deci og

Vansteenkiste, 2004) som er av interesse, nemlig «The basic psychological need» (de grunnleggende psykologiske behov).

”Det er de tre grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi anses som avgjørende for å forstå hva (dvs. innhold) og hvorfor (dvs. prosess) av målrettet adferd” (Deci og Ryan, 2000). Og de ser hen til de psykologiske behovene, ikke fysiologiske, som noen av de forrige teoretikerne gjorde i sin forskning.

Ifølge Deci og Ryan er disse behovene noe vi mennesker har iboende i oss eller medfødte behov som må tilfredstilles for at vi skal ha en selvgående motivasjon over lengre tid. Målet i teorien er å se på tilfredsstillelse av behovene i sammenheng med indre, ytre og umotivert regulering. Deci og Ryan mener at vi som mennesker trenger å føle at vi selv bestemmer hva vi gjør, og det er viktig for oss å kjenne at vi har en viss kompetanse til å utføre aktivitet. I tillegg er det viktig for oss å kjenne tilhørighet til samfunnet eller i denne oppgavens tilfelle, de andre i klassen. Disse tre må alle tilfredstilles dersom vi skal ha den ultimate opplevelsen av motivasjon i aktiviteten.

3.2.1 Autonomi

”Behov for autonomi angår menneskers universelle trang til årsakssammenheng eller kausale midler, oppleve vilje, til å handle i samsvar med sin integrerte sans og selvtillit” (Deci & Vansteenkiste, 2004). Det betyr at en selv vil være utgangspunktet for ens egne handlinger og selv kunne regulere disse handlingene (Deci, 1996).

”Å være autonom betyr ikke å være uavhengig av andre, men heller kjenne følelse av vilje og valg ved handlinger. Om handlingene er startet uavhengig eller er svar på forespørsel fra signifikante andre” (Deci & Ryan, 2000, (Chirkov et al., 2003)). Det vil i hovedsak si at aktiviteter må innfri en viss følelse av at elevene selv er med og bestemmer hva de gjør. Dette kan synes å være noe vanskelig i en skolesammenheng siden det ikke er selvbestemt å gå skolen. Likevel er det i stor grad mulig å legge til rette for autonomi innenfor kroppsøvningsfaget. Ved å la elevene være med å bestemme temaer, innhold i timer og arbeidsmåter. Dette selvfølgelig uten å overgi kontrollen over timen, læreren er fortsatt den autoritære. Men på en slik måte kan elevene kjenne selvbestemthet. I andre tilfeller kan det også være slik at selve deltakelsen er selvbestemt. Slik at om det er i organisert form, så har

elvene selv bestemt at komme og delta. Et veldig godt eksempel vil være om elevene etter grunnskolen velger å gå idrettslinjen på videregående skole. Da har eleven selv valgt å komme på skolen og delta i timene, selv om utførelsen er i organisert form.

3.2.2 Kompetanse

Definisjonen av kompetanse har Deci og Ryan hentet fra White, 1959, som sier at det gjelder menneskers iboende ønske om å være effektiv i håndtering av miljø. Vi mennesker har behov for å utvide vår kompetanse og har en nysgjerrighet i det vi utfører aktiviteter for å tilegne oss nye kunnskaper om og rundt den. Samt det å kjenne mestringsfølelser og at det er noe en kan utføre med egne underliggende kunnskaper, og kunne gjøre noe praktisk derved. Vi trenger å ha en viss kunnskap om det vi driver med for å ha motivasjon til å utvikle oss på området. Gjennom forskning har de også funnet positive sammenhenger mellom høy grad av integrering og sunne tankesett for å tilegne seg større kompetanse. I følge Deci og Ryan er ”behovet for kompetanse med på å lede mennesket til å søke utfordringer som er optimale for deres kapasitet” (Deci og Ryan, 2000). Dersom vi kjenner tilfredsstillelse av kompetanse så er man i større grad rustet til å tilegne seg flere kunnskaper og varierte arbeidsmetoder. Da kjenner man seg tryggere på seg selv og er derfor mer klar for nye utfordringer.

3.2.3 Tilhørighet

Når det kommer til tilhørighet er Deci og Ryan enige med Baumeister & Leary, 1995, ved at ”behovet for tilhørighet gjelder universell tilbøyelighet til å samhandle med, være koblet til, og oppleve omsorg for andre mennesker” (Deci & Vansteenkiste, 2004) Det er også forskjell på miljøene man blir del av. Familien, vennekretsen, skolen og fritidsaktivitetene har alle forskjellige miljøsammenhenger.

Deci & Ryan (2000) skriver

En direkte konsekvens av SDT-perspektivet er at folk vil ha en tendens til å forfølge mål og relasjoner som tillater eller støtter deres tilfredshet. I den grad de lykkes i å finne slike muligheter, vil de oppleve positive psykologiske utfall.

Det er påvist en positiv virkning i det å være en del av et trygt miljø, og kjenne tilhørighet til den. Hvor man blir støttet i egne valg av aktiviteter og kjenner tilhørighet og trygghet i menneskene som er rundt en.

Videre har altså denne tilhørigheten en kontakt med sosiale sammenhenger, og hvordan miljøet rundt elevene oppleves ved tilfredsstillelse eller forsømmethet av de tre grunnleggende behovene. Det er viktig å tenke på at tilfredsstillelse av tilhørighet følger klassen gjennom alle fag, men i henhold til kroppsøvningsfaget står det på at læreren legger til rette for at svake elevene, så vel som sterke elever. Slik at alle kjenner at de er ønsket. De må kjenne omsorg av lærer, at lærer bryr seg om og vil at det skal lykkes for de enkelte elevene.

3.2.4 Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov

Deci og Ryan (2000) skriver

Sosiale sammenhenger og individuelle forskjeller som støtter tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene retter naturlig vekst av prosesser, inkludert iboende motivert atferd og integrering av ytre motivasjon, mens de som forhindrer autonomi, kompetanse eller tilhørighet er forbundet med dårligere motivasjon, ytelse og trivsel.

Og som de skriver et annet sted ”tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behov er nødvendige betingelsene for psykisk helse eller velvære og deres tilfredshet” (Deci og Ryan, 2000). Videre skriver de også at det holder ikke om bare et eller to av behovene blir tilfredsstilt. Skal det bli optimal utvikling av elevenes psykiske helse, må alle de tre grunnleggende psykologiske behovene bli tilrettelagt for og tilfredsstilt. Det er viktig å få understreket at tilfredsstillelse av behovene fører til positive resultater, mens forsømmelse av

behovene fører til negative resultater hos elevene. Dette har både Deci og Ryan, samt andre forskere gjort funn i gjennom flere undersøkelser både på skolenivå og i idretten.

Videre i selvbestemmelsesteorien vil en tilfredsstillelse av disse behovene føre til, som nevnt før, integrert motivasjon. Deci og Ryan ser også videre på om hvilken type reguleringer man vil komme inn under dersom behovene blir tilfredsstilt eller ikke. (Se vedlegg nr. 1) Jeg skal ikke gå inn på dette i denne oppgaven, derfor blir ikke indre og ytre motivasjon eller umotiverte reguleringer beskrevet.

3.3 Selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteoriens sammenheng.

Disse to teoriene tar altså for seg to trinn i ”utviklingslinjen til det enkelte individs motivasjon” (Deci & Ryan, 2000). Man kan i og for seg bruke kun selvbestemmelsesteorien for å måle elevenes motivasjon, men den tar ikke for seg læringsklima slik målorienteringsteorien gjør. I selvbestemmelsesteorien, blir det som tidligere skrevet, enten indre eller ytre regulert motivasjon som blir målt. Mens ved å bruke målorienteringsteorien kan man måle i hvilken grad de psykologiske behovene blir eller ikke blir tilfredsstilt. Gjennom beskrevet teori kan vi altså se at i målorienteringsteorien vil et prestasjonsorientert klima føre til at elevene opplever sammenlikning og konkurranse med de andre. Som igjen fører til et ytre regulert syn på elevene, de blir vurdert etter hva som synes. Om de er sterkest, raskest og best får de oppmerksomhet. Og motsatt, er de ikke den sterkeste, ikke den raskeste og ikke best, blir de ikke sett og vil ikke oppleve glede ved undervisningen. Derimot, i et mestringsklima vil alle få oppmerksomhet etter hvilket nivå de er på, de blir alle anerkjent og det er arbeidsoppgaver tilpasset for hver enkelt elev. Her er «veien-til-målet» viktigere enn resultatet. I likhet med det kan vi i selvbestemmelsesteorien se at der det er lagt til rette for at behovene blir tilfredsstilt, opplever elevene glede ved å gjøre aktivitetene, mens det i motsatt tilfelle, der behovene ikke blir tilfredsstilt, vil elevene miste gleden i aktiviteten.

4 Metode

I denne delen kommer redegjørelse for hvilket metodevalg som er gjort for å gjennomføre forskningen, etterfulgt av informasjon om utvalg, spørreskjema og pilotstudiene. Deretter kommer en gjennomgang av validitet og reliabilitet i forbindelse med undersøkelsen. Så kommer beskrivelse av hvordan databehandlingen er gjennomført. Og til sist handler det om etikk i forhold til forskningsprosjekt.

Som en del av et større prosjekt; «Sør-Østerdal, en region i bevegelse» som ble gjennomført høsten 2010 - våren 2011, er det i sammen med fem andre studenter og prosjektleder vært et samarbeid om å få best mulig forskning på de områdene som er av interesse.

Målingsinteressen har vært på fysisk aktivitet i og utenfor skole, signifikante andre, kosthold og alkoholvaner. Det som er av interesse for denne oppgaven er fysisk aktivitet i skolen og med tanke på de signifikante andre i skolen og påvikningen læringsklima gir.

4.1 Metodevalg

Vi bruker metoder som redskap for å tilegne oss den data som er av interesse for et forskningsprosjekt (Larsen, 2007). Som beskrevet er denne oppgaven en del av et større prosjekt «Sør-Østerdal, en region i bevegelse», der det ble brukt kvantitativ forskningsstrategi i arbeidet med å tilegne oss relatert data. Designet innenfor forskningen er spørreskjemametode, nærmere bestemt tverrsnittstudie.

Tverrsnittstudie (synkront studie) tar for seg ”et tidspunkt, som er en studie av nåtidsfenomen” (Ringdahl, 2009). Dette skiller seg fra longitudinellstudie (diakront studie), hvor ”en har data fra to eller flere tidspunkter om fenomener som strekker seg over tid, slik at man kan få forståelse av endring og prosesser” (Halvorsen, 2008).

De to blir også beskrevet som statiske og dynamiske studier, da vi i dette tilfellet har gjennomført en statisk studie av elever på et tidspunkt. Dette i form av spørreundersøkelse på et større antall respondenter på flere steder. Gjennom dette kan vi beskrive og generalisere

resultatene som kommer frem i form av tall og tabeller. Disse viser prosenter og gjennomsnittet av det deltakerne har svart og generaliserer en populasjon.

4.2 Utvalg

Innenfor Sør-Østerdal har alle skolene i seks kommuner deltatt i undersøkelsen. Vi har begrenset det ned til 9- og 15 åringer, og i min oppgave har jeg begrenset det ned til kun 15-åringene igjen. Skolene som har vært med er Våler, Elverum, Hanstad, Engerdal, Trysil, Åmot og Stor-Elvdal ungdomskole. Til sammen er det 526 elever i 15 års alderen i Sør-Østerdal. Vi har også utført spørreundersøkelse på kroppsøvingslærerne til 9- og 15-åringene. Som skrevet er det kun data fra 15-åringer (10- klassingene) er relevant for denne oppgaven.

Tabell 1: Antall deltakere fordelt på kommuner.

Kommune	Jente	Gutt	Total respondenter
1	4	8	12
2	13	14	27
3	18	17	35
4	19	19	38
5	38	41	79
6	117	123	240
Totalt	209	222	431

Som tabell 1 viser er det 431 elever i alderen 15 år som har deltatt i undersøkelsen. Kommune 1 er den kommunen med minst respondenter på 12 totalt og kommune 6 har flest respondenter på 240 totalt. Det er kun disse to kommunene som utskiller seg fra gjennomsnittlig størrelse. Men også kommune 5 har en del flere 15- åringer. Det er altså registrert inn 439 skjemaer etter at undersøkelsen ble gjort. Det vil si at frafallet vårt på 87 elever har ikke vært tilstede, eller av andre grunner ikke deltatt i undersøkelsen. Av de 439 skjemaene vi har registret, er 431 blitt med i analysen. Altså er 8 spørreskjemaer blitt forkastet. Dette blir beskrevet mer i kapitlet om databehandling.

4.3 Spørreskjema

”En spørreundersøkelse (survey) er en standalisert utspørring av et stort representativt utvalg personer” (Ringdal, 2009).

Kirsten Ringdal (2009) skriver videre at:

Spørreundersøkelser er basert på to ulike typer slutninger: Fra spørsmål som stilles til verdier på teoretiske variabler (målingsprosessen) og generaliseringen fra statistiske størrelser som gjennomsnittet i et utvalg til gjennomsnittet i populasjonen (representasjonsprosessen)

I dette spørreskjema er det den sistnevnte som har vært målet, der vi sitter igjen med et gjennomsnitt og kan beskrive dataene. I oppbygningen av en spørreundersøkelse er det viktig at det utformes slik at det ikke blir for vanskelig for elevene. I Halvorsens bok gir han enkelte råd om hvordan bygge opp et spørreskjema, f. eks sier han at det lønner seg å starte med lette spørsmål, enkle og upersonlige spørsmål. For så å gå mer inn på sensitive spørsmål og avslutte med noe som virker «avkjølende». Et annet godt råd er å ”beskrive overgang fra et emneområde til et annet” (Halvorsen, 2002).

I vårt arbeide med spørreskjemaene er disse rådene blitt fulgt og vi har brukt standarden fra et tidligere forskningsprosjektet «Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge» som er utført av Helsedirektoratet i samarbeid med Norges Idrettshøgskole. Vi var seks studenter som samarbeidet om utviklingen av spørreskjema. Vi leste igjennom skjemaene for å være sikre på at ikke unødvendige spørsmål var med. For eksempel at to spørsmål ville lede oss til samme kunnskap. Vi så etter skrivefeil og rettet opp de vi fant, og formulerte spørsmålene slik at det skulle bli forståelig for enhetene. Dette ble kun gjort der vi syntes det var behov for det.

Spørreskjemaene inneholder 5 deler; Den første delen går på demografisk informasjon. Neste del går på fysisk aktivitet i skoletiden. Del tre går på fysisk aktivitet utenom skoletid og signifikante andre. Den fjerde del angår kosthold og spisevaner. Og den femte del handler om røyking, snusing og alkoholvaner.

De variablene som er aktuelle for denne oppgaven er fysisk aktivitet i skoletiden. Innenfor denne delen er det to spørsmål som er rettet til denne oppgavens problemstilling. Det første går på elevenes oppfattelse av læreren og motivasjonsorientering. Det andre går på hvordan elevene kjenner tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvingstimene. I spørsmål nr. 7 i spørreundersøkelsen (se vedlegg nr. 4) er spørsmålet formulert i form av påstander som elevene skulle si seg enige eller uenige i på skala fra 1 (helt uenig) og 5 (helt enig). På denne måten måles motivasjonsklima ifra PMCSQ (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire) der de seks første alternativene (a-f) måler prestasjonsorientert klima og de 6 siste alternativene (g-l) måler mestringsorientert klima. I spm. 9 i spørreundersøkelsen (se vedlegg) går svaralternativene på BPNES (Basic Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale) der de fire første (a-d) går på autonomi, de neste fire (e-h) på kompetanse og de fire siste (i-l) på tilhørighet. På denne måten måles tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

4.4 Pilotstudie

Det ble gjennomført en pilotstudie der spørreskjemaene ble prøvd ut på 14- åringene. Dette fordi 15- åringene i området skulle være med i selve kartleggingsstudien. Selv om resultatene fra denne studien tilfredstilte våre krav angående validitet endret vi nok en gang litt på spørreskjema, fordi vi mente noen matvarer er mer relevante enn andre. Og vi kuttet ned på svaralternativene på hver side, slik at vi f. eks i stedet for 7 svaralternativer, kun var 5 fra enig til uenig. Det var likevel ikke nødvendig med en pilot nummer to, da vi syntes vi fikk målt de områdene vi ville, og elevene så ut til å både forstå og svare etter først antatt.

4.5 Validitet

Validitet eller gyldighet er en sikkerhetssjekk av data. Det går også på ”om vi faktisk måler det vi ønsker å måle” (Ringdal, 2009). Validiteten kan ikke måle selve resultatene, men om vi med våre variabler har lagt til rette for å få relevante svar på problemstillingen. ”Validiteten er høyere jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner” (Grønmo, 2004). Det er altså en sikkerhetssjekk for forskningen og at den får resultater i samsvar med det som var spørsmålet i første omgang. ”Når det reises tvil om hvorvidt de valgte variablene faktisk reflekterer et teoretisk begrep, er det spørsmål om validitet” (Halvorsen, 2008).

Validiteten ville blitt lav dersom vi i spørreundersøkelsen ikke hadde klart å spørre spørsmål som måler det vi er ute etter i våre problemstillinger. Men i forhold til min oppgave er det altså to variabler som dekker mitt formål med å undersøke hvordan motivasjonelt klima påvirker elevenes grunnleggende behov. I henhold til spørreundersøkelsen har vi, som skrevet, hentet ut ifra et tidligere forskningsprosjekt, der gyldigheten i spørsmålene er formulert etter kvalitetskrav. Disse har vi endret til fordel for ønsket forskning, men uten å røre ved gyldigheten i spørsmålene. Vi har gjennom et godt forarbeide med spørreskjemaene og ved pilotstudie sett at vi har god gyldighet i undersøkelsen. At vi vil få resultater som er i samsvar med de problemstillingene som er i studentgruppa.

4.6 Reliabilitet

”Med reliabilitet siktes det til hvor pålitelige målingene er. Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater, det vil si at målene har små målefeil” (Halvorsen, 2008).

Som beskrevet under spørreskjema, er det hentet ut ifra et tidligere forskningsprosjekt og arbeidet med å gjøre de relevante for vårt forskningsområde. Og vi tok kun med de spørsmålene som vi ville undersøke i vårt prosjekt. Det var viktig for oss da vi arbeidet med dette at vi ikke berørte påliteligheten i selve undersøkelsen, slik at spørsmålene i størst grad ville gi oss samme eller sammenliknbare resultater.

Vi kjente oss sikre på at vi fikk et godt arbeidsmateriale. I og med at vi hadde dette undersøkelsesprogrammet kunne vi se at gjennom deres prosjekt, hadde de oppnådd god reliabilitet. Det åpner også for sammenlikning av resultater fra tidligere forskning på området vi selv undersøker. Og vi kan se at undersøkelsesprogrammet fungerte bra i våres prosjekt. Det vil si at det er ”stabilt over tid” (Halvorsen, 2008).

Andre forhold som må vises hensyn for å oppnå god reliabilitet er hvordan vi opptrer under datainnsamlingen, under selve undersøkelsen. I denne prosessen var vi tre grupper som dro til forskjellige skoler. Vi hadde på forhånd avtalt hva som skulle sies i informasjonsdelen før undersøkelsen, og svar på eventuelle spørsmål som kunne dukke opp. Vi tror at vi i dette

arbeidet har opptrådt så godt som mulig. Det som kunne svekket mest var at vi på noen skoler ikke var fysisk tilstede. Men ettervurdering viser at dataene er pålitelige etter vår mening.

Etter datainnsamlingen kom naturligvis databehandlingen. Det krevde 100 % konsentrasjon hos oss alle og vi brukte god tid til det. For å få minst mulig feildata satt vi to i lag. Vi hadde to arbeidsmåter, som begge fungerte godt. Den ene arbeidsmåten var at en av oss leste opp svarene fra spørreundersøkelsen og den andre av oss skrev det inn i Excel. Den andre arbeidsmåten gikk ut på at vi tok både opplesning og skrivningen alene. Da vi var ferdig med en kommune, dobbelsjekket vi hverandres arbeid, for å unngå feil. Dvs. vi dobbelsjekket 30 % av besvarelsene. Det var godt å kunne se at vi hadde svært lite feil i de skjemaene vi sjekket.

På denne måten sikret vi reliabilitet av våres datamatreale. Vi har benyttet oss av intern-konsistens reliabilitet, der vi har målt i *Cronbachs alfa*. Denne varierer mellom 0 og 1, og vi regnet det sammen i Spss-nett. ”En tommelfingerregel sier at hvis alfa er 0.70, er det sammensatte målet (indeksen) tilfredsstillende” (Halvorsen, 2008).

4.7 Databehandling

Når selve spørreundersøkelsen var unnagjort, førte vi inn, som skrevet, alle besvarelsene i Microsoft Excel etter skjematisk orden. De ble deretter satt inn i SPSS til analyse. I og med at vi er en del av et større forskningsprosjekt ble selve analysen i SPSS-nett gjort av prosjektansvarlig. Videre er det laget tabeller med de relevante resultatene ut ifra analysen i Microsoft Excel.

Åtte av våre innleverte spørreskjemaer er, i gruppens enighet, blitt forkastet. Enten på grunn av manglende besvarelse, der kun halve skjema er utfylt, eller det kommer klart frem ved urealistiske svar der enhet ikke har tatt spørreundersøkelsen seriøst.

Vi ser også i ettertid at de skolene der vi ikke var fysisk tilstede under gjennomførelsen kan ha manglende informasjon og viten om besvarelsene. Dette *kunne*, som nevnt før ført til manglende gyldighet, men resultatene er likevel blitt godkjent av oss som gyldige og tatt med i resultatet.

På noen av besvarelsene der det ble krysset av på både 3 og 5, har det blitt 5. Det vil si at der vi kunne trekke mot ytterkant gjorde vi det, for man kan ikke være helt enig samtidig som man er mindre enig. Dersom vi det ikke var mulig å trekke mot ytterkant har svaret stått åpent.

4.8 Etikk

Når vi foretar oss en slik forskningsstudie er det også kriterier til etikk. Selv om vår spørreundersøkelse ikke har identifiserbare personsopplysninger har vi fulgt regler som beskytter respondentene. Det har vært frivillig for alle å delta og de har fått informasjonsbrev på forhånd, samt at vi før undersøkelsen hadde en kort informasjonsavhandling.

Prosjektleder sendte informasjonsskriv til kommunene angående forskningsprosjektet, som sendte det til alle skolene i kommunen. Skolene delte ut informasjonsskrivet til elevenes foreldre slik at de har klarhet i hvorfor vi utfører forskningsstudien. Dette er en del av å la respondentene vite hva de deltar på, og at de vet hvorfor denne forskningen blir utført. Hver skole skrev også under på samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen er nødvendig for å vise til at de enkelte skolene har takket ja til å delta i forskningsprosjektet.

Vi har i vårt forskningsprosjekt fulgt retningslinjer fra REK (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) og NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) Dette er helt nødvendig for at forskningsprosjektet skal bli godkjent og gyldig.

5 Resultat

I denne delen legges resultatene fra studien «Sør-Østerdalen, en region i bevegelse» frem. Ikke alle resultatene fra hele studien naturligvis, men de som har vært relevante for denne oppgaven. Først er det en tabell med gjennomsnittsmåling og standardavvik. Deretter kommer tabellen som viser korrelasjonene mellom motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov.

5.1 Deskriptive data

Tabell 1: Deskriptive data

	min.	max.	mean	SD
Prestasjonsklima	1,00	4,83	2,72	,93
Mestringsklima	1,00	5,00	3,47	,84
Autonomi	1,00	5,00	3,17	1,03
Kompetanse	1,00	5,00	3,58	1,04
Tilhørighet	1,00	5,00	3,88	1,05

Tabellen viser minimum score og maksimum score på besvarelsene av spm. 7 og 9 (se vedlegg nr. 4) Og, som beskrevet i metode, er 1 helt uenig og 5 helt enig. Den viser gjennomsnittet i besvarelsene (mean), som vil si gjennomsnittet av svarene og den viser også tallene for standardavvik (SD), som sier noe om spredningen i svarene.

Hvis vi starter med prestasjonsklima ser vi at gjennomsnittsverdien ble 2,72. Når vi vet at det høyeste er 5 og at i følge teorien er prestasjonsklima assosiert med noe negativt, må vi si det er relativt lite tall i og med at det i undersøkelsen var med 431 elever. Likevel, sammenliknet med resultatet for mestringsklima, som kom på 3,47, er det litt høyt. Men det vil altså si at flere av elevene kjenner seg fornøyd i et prestasjonsklima også. Når vi ser på de grunnleggende psykologiske behov ser vi at gjennomsnittet på tilhørighet kom sterkest ut med 3,88. Det ser altså ut til at det viktigste for elevene er å kjenne tilhørighet til klassen, dernest kompetanse på 3,58 og så autonomi på 3,17.

5.2 Korrelasjoner

Tabell 2: Korrelasjoner mellom motivasjonelt klima og de psykologiske behov

	mestringsklima	prestasjonsklima	autonomi	kompetanse	tilhørighet
mestringsklima	1				
prestasjonsklima	-.146 ^{**}	1			
autonomi	.476 ^{**}	-.048	1		
kompetanse	.435 ^{**}	-.005	.776 ^{**}	1	
tilhørighet	.367 ^{**}	-.063	.544 ^{**}	.569 ^{**}	1

** : Korrelasjon er signifikant på 0,01 nivå

Autonomi har størst sammenheng med et mestringsorientert klima ($r = .476$), mens det med prestasjonsklima har en negativ, dog ikke signifikant sammenheng. ($r = -.048$) Dette viser at de i et mestringsklima kjenner sterk tilfredsstillelse av autonomi, som forventet ut ifra tidligere forskning. Resultatene viser også at det er oppnåelig å kjenne tilfredsstillelse av autonomi i prestasjonsorientert klima. Dette var ikke helt forventet, da teorien tilsier at det vil oppstå negative sammenhenger i et prestasjonsorientert klima. Samvariasjonen mellom kompetanse og mestringsklima kom også som forventet ut med signifikant sammenheng ($r = .435$) og i forhold til prestasjonsorientert klima på en negativ sammenheng, dog, ble heller ikke denne signifikant ($r = -.005$). Det samme ser vi med tilhørighet, at den fikk signifikant positiv sammenheng med mestringsklima ($r = .367$) og negativ, men ikke signifikant sammenheng med prestasjonsklima ($r = -.063$). Det vil si at mestringsorientert klima scorer helt klart best også i vår studie, men vi har interessante resultater når det gjelder prestasjonsorientert klima. Dette vil jeg komme tilbake til under diskusjonsdelen i oppgaven.

Selvbestemmelsesteorien måler, som skrevet, menneskers motivasjon og deres atferd i gitte omstendigheter. I vårt tilfelle har vi målt elevenes tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behov, som er autonomi, kompetanse og tilhørighet i forhold til kroppsøvningsfaget. Blir menneskers iboende behov tilfredsstilt, blir det en motivasjon som driver gjennom fysisk aktivitet. Gjennom resultatene ser vi at de psykologiske behovene blir sterkt tilfredsstilt, og at det er positive signifikante sammenhenger. I samsvar med teorien kan

vi se at ved tilfredsstillelse av autonomi og kompetanse får vi en signifikant sammenheng ($r = .776$). Og likeså er sammenhengen mellom autonomi og tilhørighet sterk ($r = .544$). Mellom kompetanse og tilhørighet er det også en sterk signifikant sammenheng på ($r = .569$). Med dette kan vi si at elevene er sterkt motivert til kroppsøvningsfaget, og at de får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov. De bestemmer tilstrekkelig mye selv, og har i den grad en selvbestemt tilstedeværelse. Til tross for at faget og skolen i seg selv ikke er selvbestemt, kan vi se de kjenner en sterk tilfredsstillelse av autonomi, som går på selvbestemmelse og "handle i samsvar med sin integrerte sans og selvtillit" (Deci & Vansteenkiste, 2004). Det er en iboende nysgjerrighet som både tilfredsstilles og fornyes ved videreutvikling av egen kompetanse. Vi kan også si, ved å se på resultatene at disse elevene kjenner seg tilfreds i miljøet rundt seg. De blir sett, hørt og tatt vare på i tilværelsen i kroppsøvningsfaget. Det blir reflektert mer rundt disse resultatene i delen med diskusjon også.

5.3 Hypoteser

Hypotese 1: Motivasjonelt klima har ingenting å si for at elevene opplever læring

Siden vi kan se at det er en negativ signifikant korrelasjon mellom de to klimaene, kan vi si at motivasjonelt klima har noe å si for at elevene skal oppleve læring.

Hypotese 2: Elever i prestasjonsorientert klima lærer mindre enn de i mestringsorientert klima.

Om de lærer mindre kan vi ikke si vi har fått målt direkte, men ved våre resultater kan vi indriekte si at, i samsvar med teorien, at det er sunnere lære i et mestringsorientert klima. Der verdiene ligger i elevenes fremgang i aktiviteten, snarere enn i elevenes prestasjon i forhold til medelever som er i prestasjonsorientert klima.

Hypotese 3: Tilfredsstillelse av de grunnleggende behov har ingenting å si for elevenes motivasjon.

Dette har vi fått se både i henhold til teorien og resultatene av undersøkelsen, at tilfredsstillelse av de grunnleggende behov har mye å si for elevenes motivasjon! Vi ser sterke signifikante korrelasjoner, som viser oss at det er meget viktig for elevene å kjenne tilfredsstillelse av disse tre grunnleggende behov.

Hypotese 4: Der elevene får tilfredsstillelse av de grunnleggende behov utvikles gode elever.

I følge teorien og våre resultater kan vi indirekte si at det kan utvikles gode elever, da vi forstår at tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet vil danne grunnlag for å få kunnskapsrike, trivselsfulle elever som tar initiativ til utvikling av egne og andres ferdigheter.

6 Diskusjon

6.1 Målorienteringsteorien

Når vi ser på resultatene mellom klimaene mestringsorientert og prestasjonsorientert er det en sterk negativ signifikant korrelasjon på $-.146$. Det vil si at det er ikke noen sammenheng mellom de to klimaene. Som igjen vil si at resultatene vi har fått gjennom studien understøtter det som teorien forteller oss. Den er altså negativ i og med at det er en minusverdi. Likevel er det viktig å få med at det er positiv verdi, fordi det ikke ville vært bra om det var en plussverdi mellom disse to klimaene.

Om vi knytter disse teoriene opp med hverandre ser vi at et mestringsklima resulterer i en sterk positiv signifikant korrelasjon. Det vil si at det er med og understøtter tidligere forskning på området og det har resultert i det vi på forhånd hadde regnet med. Et mestringsklima vil derfor bli en vinner i henhold til teorien og i henhold til forskning i utvalgt område. Selve korrelasjonene ble mestringsklima – autonomi $.476$, og er en sterk signifikant sammenheng mellom disse. Likeså ser vi ved mestringsklima - kompetanse $.435$, og mestringsklima – tilhørighet $.367$.

Det som er spennende i vår studie er at når det kommer til prestasjonsklima og de tre grunnleggende behov, kan vi ikke si at noen av våre resultater er signifikante. Verken på 0.1 nivå eller 0.01 nivå. Det er vel å merke at alle korrelasjonene ligger på minussiden, men ingen av korrelasjonene er signifikante i noen grad. Tvert imot er korrelasjonen mellom prestasjonsorientert klima - kompetanse på $-.005$. Prestasjonsorientert klima – autonomi $-.048$ og prestasjonsorientert klima – tilhørighet på $-.063$. Da prestasjonsorientert klima i alle omtaler er assosiert med dårlig utvikling hos elevene. Det er kommet frem at et prestasjonsklima vil være med å hindre tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene og i studiene gitt negative korrelasjoner. Derfor er det interessant å tenke på hva som får utvalget vårt til å bryte med dette. Kanskje kan det være at elevene i Sør-Østerdalen er tilfreds i begge typer læringsklima. Mer tenkelig kan det være at de ikke er kjent med denne type klima. At de er forankret i et mestringsorientert klima og ikke har noe forhold til hvordan det er. Sannsynligheten er kanskje liten, men muligheten er der. Kanskje er lærerne her flinke til å skille mellom prestasjonsorientering og at de i visse aktiviteter trenger å prestere. Da må vi ta

med at denne undersøkelsen gikk på fysisk aktivitet *i -og utenfor* skolen, slik at kanskje resultatene fra aktivitet utenfor skolen gav andre utslag. For som vi så i teorien, så er ofte eksemplene om prestasjonsorientert klima tatt ut ifra idretten. Og det stiller større press på idrettsutøvere som frivillig går på f.eks. fotball eller turn, enn en elev i skolen, som ikke er selvvalgt. Likevel, har vi presset i ungdomsskolen med karakterer, dog, kan det ikke sammenliknes. Eller så kan det være at elevene ikke anser det så nøye at de psykologiske behovene blir tilfredsstilt, men at det er viktigere at de i kroppsøvingstimene opplever det å vinne, være best og prestere for lærer. Kroppsøvingstimene varer som regel bare i en til to timer, så kanskje det vil være viktig å fremheve sine kunnskaper og vise seg frem, fremfor å få arbeidsoppgaver man kan jobbe med. En annen innvirkning på svarene kan være forskjellen på jenter og gutter. Hvis vi ser det litt praktisk for oss. Si vi har en ren gutteklasse som kommer til timen, vil de heller spille fotballkamp gjennom hele timen fremfor å trene på teknikk. En begrunnelse til det kan være at guttene da kan vise seg frem ved hjelp av lagkamerater. Derimot blir det kanskje mindre vinnere sjanser ved individuelle oppgaver som teknikktraining medfører. Det er ikke dermed sagt at dette alltid er tilfelle, men det kan være et eksempel.

6.2 Selvbestemmelsesteorien

I følge *selvbestemmelsesteorien* forutsettes det at tre grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt for at mennesker skal bli motivert til å drive fysisk aktivitet. Dersom vi blir det, er det en indre drivkraft som driver en før og gjennom aktiviteten. Samt ved positiv erindring av aktiviteten vil det skape motivasjon til å fortsette samt videreutvikle ferdigheter.

”Det er de tre psykologiske behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi som ansees avgjørende for å forstå hva (dvs. innhold) og hvorfor (dvs. prosess) av målrettet adferd” (Deci og Ryan, 2000).

I henhold til resultatene kan vi se sterke positive korrelasjoner mellom de grunnleggende psykologiske behov. Vi ser at mellom autonomi og kompetanse har vi oppnådd den sterkeste korrelasjonen i tabellen ($r = .776$). Respondentene kjenner altså at deres behov for autonomi og kompetanse blir tilfredsstilt i deres kroppsøvingstimer. Dette er et meget positivt resultat for oss, da dette på lang sikt vil bli selvgående motiverte elever med mye kompetanse. Som kroppsøvingslærer er dette det vi ønsker å oppnå; kompetansesterke elever, som av eget driv

bedrer ferdighetene sine. Dersom man har kompetanse til å utføre aktiviteter og har en styrke i kunnskapen rundt aktiviteten, vil man også søke etter større utfordringer og utvide kompetansen. Behovet for kompetanse kan brukes aktivt i kroppsøvfingsfaget. For eksempel kan kroppsøvfingslærer bruke elevene som øvfingsbilder i det han/hun ser elevene behersker godt. Som oppmerksom lærer kan man bli bevisst på elevenes sterke og svake sider, slik at elevene kan være med å vise medelever det de har god kompetanse i, eller de utførelsene av aktiviteter de behersker godt. Det er viktig å presisere at de ikke kun bør gjøre det de allerede kan, men i forhold til å yte kompetansebehovet, er det viktig å få utfolde og lære videre akkurat dette *de kan*. Det er også en genial mulighet for elever som kanskje stiller svakere i andre fag, at de kan komme sterkt tilbake her ved å få muligheten til å vise sin kompetanse. Og for kroppsøvfingslærers del kan det å bruke elevene som øvfingsbilde også være en måte å se hvor elevene ligger i forhold til kompetansemål i faget med tanke på karakterer. Her ligger det mange muligheter for å få frem elevenes kompetanse, det er bare å ”bake det inn” og bruke kreativiteten. Som det ifølge resultatene ser ut til at kroppsøvfingslærere i Sør-Østerdalen har lyktes i. Ser vi på forholdet mellom autonomi og tilhørighet har vi oppnådd en sterk signifikant korrelasjon på .544. Vi ser altså at gjennom tilfredsstillelse av autonomi er det sterk sannsynlighet for at elevene kjenner tilhørighet i miljøet. Og mellom kompetanse og tilhørighet er korrelasjonen .569. Også denne signifikant på 0,01 nivå. Ved dette ser vi at tilhørigheten tiltar ved tilfredsstillelse av autonomi og kompetanse og motsatt. Vi kan si at i miljøer der elevene kjenner tilhørighet, vil det være lettere å utfolde sine ferdigheter og vise kompetanse. Dette kan vi se både ved våre resultater og tidligere forskning, at de signifikante korrelasjonene støtter hverandre. Derfor kan vi slå fast at tilhørigheten til klassen/basen er viktig for elevene. ”Folk vil ha en tendens til å forfølge mål og relasjoner som tillater eller støtter deres tilfredshet” (Deci & Ryan, 2000). Denne uttalelsen bekrefter akkurat dette, at jo mer tilhørighet man kjenner, dess sterkere motivasjon for å utvikle seg på de forskjellige områder.

Dersom vi ser på gjennomsnittet i besvarelsen fra min. og max. score, ser vi at elevene opplever ganske sterk tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov. Da gjennomsnittsverdien angående autonomi kom på 3,17. kompetanse på 3.58 og tilhørighet på 3.88. Det er et positivt resultat for skolene i området undersøkelsen er utført. Det vil også si at våre respondenter avgir altså resultater som samsvarer med teorien at elever blir mer motiverte ved tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov.

7 Avslutning/konklusjon

Målet med oppgaven var å undersøke hvordan motivasjonelt klima er med å fremme eller hindre tilfredsstillelse av de tre psykologiske behov. Som er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det er gjennom teorien kommet frem at mestringsorientert klima er det som kan tilfredsstille behovene, mens et prestasjonsorientert klima mest sannsynlig vil undergrave behovene og heller føre til hinder i motivasjon. Derfor vil et mestringsklima være der elevene kjenner tilfredsstillelse av behovene og bli motivert for aktivitetene. Mens prestasjonsorientert klima vil være en arena der elevene vil streve etter lærerens oppmerksomhet og anerkjennelse. Skoledagen blir for disse elevene slitsom og lite motiverende. Videre vil det også føre til at elevene verdsetter fysisk aktivitet mindre, fordi de ikke opplever mestringsfølelser. Og motsatt vil de verdsette fysisk aktivitet i et mestringsklima fordi deres psykologiske behov blir tilfredsstilt og de blir motivert for deres egen helses del.

I henhold til resultatene har vi oppnådd positiv sammenheng mellom teorien og mestringsorientert klima, der det ble signifikante sammenhenger og elevene kjenner tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov. Når vi kom til prestasjonsorientert klima og teorien kan vi ikke se at resultatene støtter opp om teorien som forventer, likevel har det blitt negative verdier, men ikke signifikante. Dette var et interessant resultat som var med på å sette tanker i gang. Likevel, vil det være viktig som lærer at vi i størst grad legger til rette for et mestringsorientert klima. Her kan vi, gjennom observasjon, se til at både mestringsorienterte og prestasjonsorienterte elever kjenner tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov.

8 Litteraturliste:

Bøker:

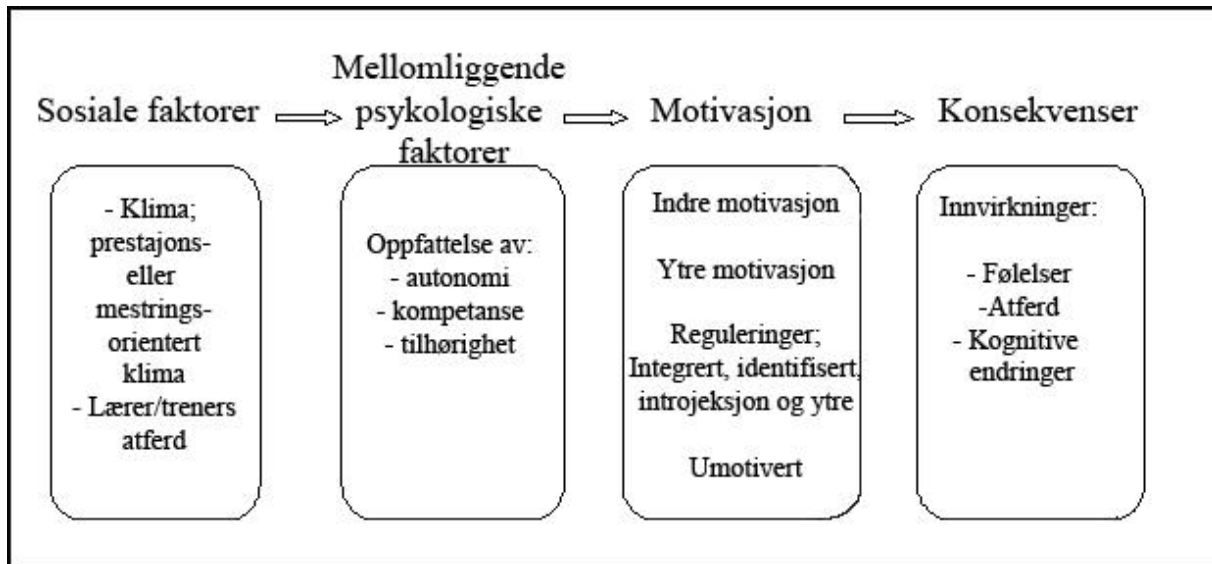
- Cox. R. H (2007) *Sport psychology, concepts and applications* New York The McGraw-Hill Companies
- Grønmo. S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen Fagbokforlaget
- Halvorsen. K. (2002) *Forskningsmetoder for helse- og sosialfag* Oslo Chappelen akademisk forlag AS
- Halvorsen. K. (2008) *Å forske på samfunnet* Oslo Chappelen Forlag AS
- Imsen. G. (2005) *Elevenes verden* Oslo Universitetsforlaget
- Larsen A.K (2007) *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* Fagbokforlaget
- Moran. A.P (2004) *Sport and Exercise Psychology* New York Routhledge
- Ringdal K. (2009) *Enhet og mangfold*. Bergen Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Weinberg. R. S & Gould. D (2006) *Foundations of sport and exercise Psychology* Champaign Human Kinetics

Artikler:

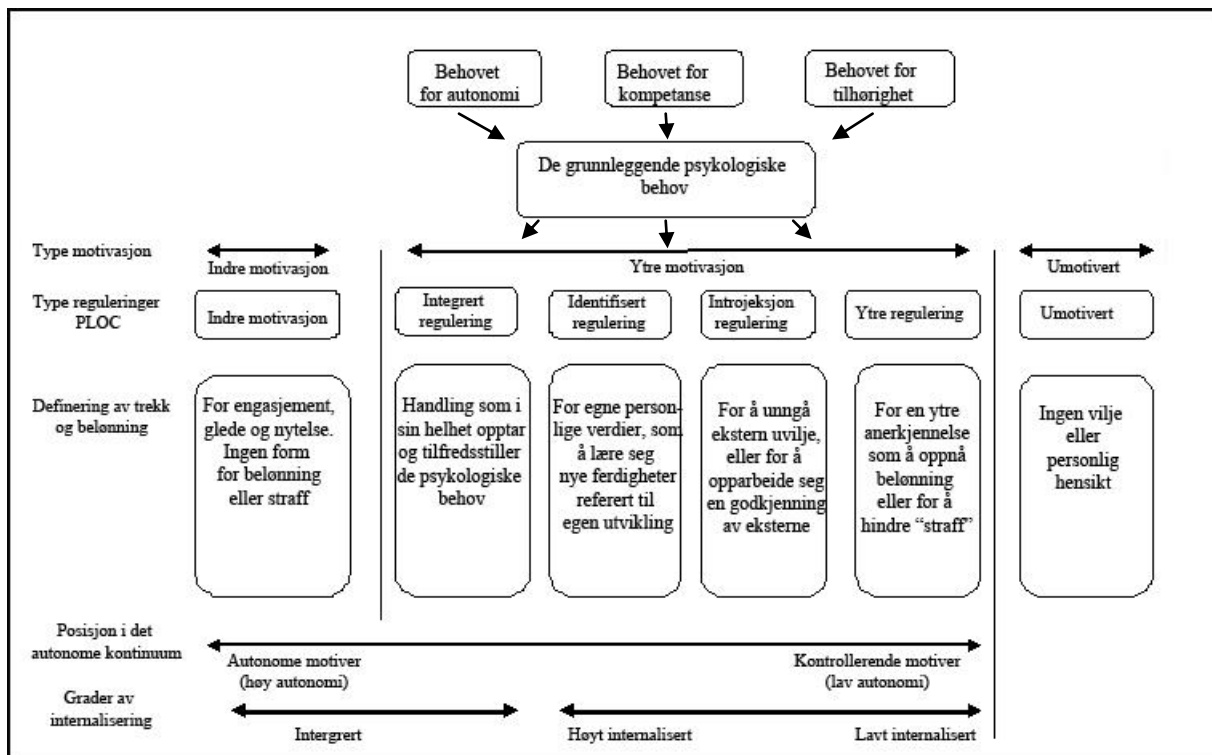
- Deci. E. L & Ryan. R. M: (2000) *The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior*
- Deci. E. L & Vansteenkiste. M; (2004) *Selfdetermination Theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*
- Duda. J.L & Nicholls.J. G (1992) *Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport*.
- Ommundsen. Y & Kvalø. S.E. (2007) *Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education*.
- Standage. M, Duda. J.L & Ntoumains. N: (2003) *A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-determination and Achievement Goal Theory to Predict Activity Intentions*

Vedlegg 1:

Skjematiske fremstillinger



- Skjematisk fremstilling av utviklingslinjen til det enkelte individs motivasjon. (Stangor, Duda & Ntoumains, 2003)



- Skjematisk fremstilling av Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2007)

Vedlegg 2:

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til at deltar i studien,
(navn på skolen)

med avtalt datainnsamling: **Torsdag 20.1.2011**

(Signert av rektor ved skolen, dato)

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor

(Signert av stedfortreder, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Vedlegg 3:

Kartlegging av fysisk aktivitet, livsstil og opplevelsen av kroppsøvfingsfaget blant barn og unge i Sør-Østerdal

Prosjektet *Sør-Østerdal – en region i bevegelse* vil i samarbeid med Høgskolen i Hedmark gjennomføre en kartleggingsundersøkelse blant barn og unge i Sør-Østerdal. Hensikten med studien er å kartlegge fysisk aktivitetsnivå, livsstil og opplevelsen av kroppsøvfingsfaget for 9- og 15- åringer. Skolesektoren er et viktig satsningsområde for prosjektet *Sør-Østerdal – en region i bevegelse*, og det er av betydning å kartlegge nå- situasjonen i regionen. Samtidig vil dataene være av betydning innenfor forskningsfeltet, der hensikten er å utvide kompetansen innenfor kroppsøvfingsfaget. Skolene i Sør-Østerdal er valgt ut fordi de inngår i prosjektets geografiske satsningsområde, og du har fått dette skrevet fordi din/deres datter/sønn går på en utvalgt skole.

Studien vil være basert på en spørreundersøkelse bestående av ca. 30 spørsmål, og selve spørreskjemaet vil bli fylt ut på skolen under veiledning fra studenter fra Høgskolen i Hedmark. 6 studenter vil gjennomføre datainnsamlingen, samtidig vil de under veiledning gjennomføre analyse og skrive avsluttende bacheloroppgave med utgangspunkt i innsamlede data.

Det vil ikke bli samlet inn navn, fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger i spørreskjemaet, og informasjonen som registreres om den enkelte elev skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til utfylte spørreskjema, og det vil så langt som mulig søkes å publisere resultatene slik at skolens/elevens identitet ikke kommer frem. Dette innebærer at ingen opplysninger på noe vis kan identifiseres i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel

Det stilles i utgangspunktet ingen krav til samtykke fra pårørende for å gjennomføre denne studien, men vi ønsker å gjøre dere oppmerksomme på at vi gjennomfører den. Det er frivillig å delta, og den enkelte elev kan uten noen grunn la vær å fylle ut skjemaet. Dette vil ikke få konsekvenser for den videre behandling. Om du/dere ikke ønsker at deres datter/sønn skal delta vil vi respektere dette. Dersom du har spørsmål om studien kan du kontakte Dag André Nilsen på telefon 970 78 382 eller e-post dag.nilsen@hihm.no.

Med vennlig hilsen

.....
Dag André Nilsen
Prosjektleder
Sør-Østerdal – en region i bevegelse

.....
Thorsteinn Sigurjonsson
Instituttleder
Institutt for idrettsfag

Vedlegg 4:

Spørreskjema 15- åringer

Les dette først

På de neste sidene følger noen spørsmål om hvordan du opplever kroppsøvingstimen, fysisk aktivitet på fritiden (leke, være i bevegelse, drive idrett) og om hva du spiser. Du skal sette kryss ved det svaret som passer best for deg. Sett bare 1 kryss for hvert spørsmål.

Vær oppmerksom på at spørreskjemaet har spørsmål på begge sider av papiret.

Det er viktig at du leser spørsmålet og svaret nøye før du setter kryss.

Ønsker du å forandre et svar etter at du har satt kryss – sett da strek over krysset, og sett et nytt kryss på det svaret som passer best. Lurer du på noe kan du spørre om hjelp.

Husk dette før du setter i gang: Vær ærlig! Det er ingen svar som er mer riktige enn andre, og ingen får vite hva du har svart.

Lykke til med skjemaet!



Høgskolen i **Hedmark**

 - en region i bevegelse
Sør-Østerdal

1. **Er du gutt eller jente?**
Gutt ☐
Jente ☐
2. **Hvordan kommer du deg vanligvis på skolen?**
Med bil ☐
Med buss ☐
Med sykkel ☐
Går ☐
3. **Hvordan kommer du deg vanligvis hjem fra skolen?**
Med bil ☐
Med buss ☐
Med sykkel ☐
Går ☐
4. **Hvor lang tid bruker du vanligvis til skolen?**
Mindre enn 5 minutter ☐
6 til 15 minutter ☐
16 til 30 minutter ☐
31 minutter til 1 time ☐
Mer enn 1 timer ☐
5. **I hvilke kommune bor du?**
Stor-Elvdal ☐
Åmot ☐
Engerdal ☐
Trysil ☐
Elverum ☐
Våler ☐
6. **Hvor god synes du at din fysiske form er?**
Dårlig ☐
Middels bra ☐
Veldig bra ☐

De neste spørsmålene dreier seg om fysisk aktivitet I SKOLETIDEN (for eksempel kroppsøvingstimen), IKKE på fritiden.

7. I kroppsøvingstimen opplever jeg at:

	Helt uenig				Helt enig
	1	2	3	4	5
a. Det er viktig å prestere bedre enn de andre i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Læreren gir mest oppmerksomhet til de beste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Det er viktig å gjøre det bedre enn de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Læreren favoriserer enkelte elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Enkelte elever oppmuntres til å gjøre det bedre enn de andre i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Bare de beste elevene blir lagt merke til/anerkjent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Læreren er opptatt av å utvikle/bedre ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Fremgang hos hver enkelt elev er viktig for læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Elevene prøver å lære seg nye ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Elevene blir oppmuntret til å trene på det de ikke er så gode til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Læreren vil at vi skal prøve ut nye ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Alle elevene har en viktig rolle/oppgave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hva er det som best beskriver din deltagelse i kroppsøvingstimen?

	Helt uenig				Helt enig
	1	2	3	4	5
a. Jeg synes kroppsøving er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Jeg gjør det for min egen skyld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Det er forventet at jeg skal gjøre det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Det er kanskje mange gode grunner til å være med, men personlig ser jeg ingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Jeg synes kroppsøving er behagelig/trivelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Jeg tror at kroppsøving er bra for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Det er noe jeg må gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Jeg er med på kroppsøving, men jeg er ikke sikker på at det er verdt det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Kroppsøving er artig/morsomt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Jeg velger selv å være med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Jeg har ikke noe annet valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Jeg ser ikke helt hva kroppsøving gir meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Det føles godt å være med på kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Jeg mener at kroppsøving er viktig for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Jeg føler jeg må være med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Jeg er med på kroppsøving, men jeg er ikke sikker på om det er riktig å være med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Se nøye på hver av påstandene, og tenk på hvordan dette passer for din deltagelse i kroppsøvingstimen.

	Helt uenig				Helt enig
	1	2	3	4	5
a. Kroppsøving er i stor grad forenelig med mine valg og interesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Jeg føler sterkt at kroppsøving passer min måte å være i aktivitet på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Kroppsøvingstimen er helt klart lagt opp på en slik måte som jeg ønsker at aktiviteten skal være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Jeg føler sterkt at jeg har muligheten til å gjøre valg i forhold til min aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppsøvingstimen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppsøvingstimene på en god måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Jeg føler kroppsøvingstimene er noe jeg får til bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Jeg føler jeg klarer de oppgavene det legges opp til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Jeg føler meg veldig komfortabel med de andre i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Jeg føler jeg kan omgå de andre i klassen på en vennlig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Jeg føler jeg har en god og åpen kommunikasjon med de andre i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hvor ofte snakker læreren din om trening/fysisk aktivitet?

- Nesten aldri eller aldri ☐
En eller to ganger i uken ☐
Nesten hver dag ☐
Hver dag ☐

11. Hvor ofte organiserer læreren din trening, lek eller fysisk aktivitet utenom kroppsøvingstimen?

- Nesten aldri eller aldri ☐
En eller to ganger i uken ☐
Nesten hver dag ☐
Hver dag ☐

12. Hvor ofte oppmunttrer læreren din deg til å drive trening/fysisk aktivitet?

- Nesten aldri eller aldri ☐
En eller to ganger i uken ☐
Nesten hver dag ☐
Hver dag ☐



De neste spørsmålene dreier seg om fysisk aktivitet som du gjør på FRITIDEN (før/etter skoletid, i helgene, på ettermiddagen/kveld og i ferier), IKKE i skoletid. Eksempler på fysisk aktivitet er å løpe, gå fort, gå på rulleskøyter, bruke sparkesykkel, sykle, gå på ski, svømme, spille fotball eller danse.

Idrett/fysisk aktivitet – all aktivitet som gjør deg andpusten eller litt svett.

13. Utenom skoletid: Hvor mange ganger i uka driver du idrett/fysisk aktivitet slik at du blir andpusten eller svett?

_____ ganger per uke

14. Omtrent hvor mange timer bruker du per uke på dette?

- 0 timer ☐
 1-2 timer ☐
 3-4 timer ☐
 5-7 timer ☐
 8-10 timer ☐
 11 timer eller mer ☐

15. Hvor slitsom er denne aktiviteten? (Sett bare ett kryss)

- Driver ikke idrett/mosjon ☐
 Litt slitsomt ☐
 Ganske slitsomt ☐
 Veldig slitsomt ☐

16. Er aktiviteten i en organisert form, i så fall hvor?

- Idrettslag ☐
 Turforening eller lignende ☐
 Annet ☐

Hvor: _____

–

17. Hvor ofte har du drevet med følgende treningsaktivitet i løpet av de siste 12 måneder i snitt? (Sett ett kryss for hver aktivitetsgruppe)

	Aldri	Under 1 gang per uke	1 gang per uke	Flere ganger per uke
a. Løping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Orientering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Sykling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Svømming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Fotball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Håndball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Judo, karate, taekwondo e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Turn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Alpint, snowboard e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Skateboard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Friidrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Dans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Ridning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Friluftsliv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre aktiviteter, i så fall hva:

p. _____ ☐ ☐ ☐

q. _____ ☐ ☐ ☐

Regelmessig – 3 ganger eller mer i uka, i minst 20 minutter per dag

- 18. Hvilke av disse passer for deg? (Sett ett kryss)**
- | | | |
|----|--|--------------------------|
| a. | For tiden er jeg ikke fysisk aktiv, og jeg har ingen planer om å bli det i løpet av de neste 6 måneder | <input type="checkbox"/> |
| b. | For tiden er jeg ikke fysisk aktiv, men jeg tenker å bli mer fysisk aktiv i løpet av de neste 6 måneder | <input type="checkbox"/> |
| c. | For tiden er jeg noe fysisk aktiv, men det er ikke regelmessig | <input type="checkbox"/> |
| d. | For tiden er jeg regelmessig fysisk aktiv, men det er først i de siste 6 måneder at jeg har begynt med det | <input type="checkbox"/> |
| e. | For tiden er jeg fysisk aktiv, og jeg har vært det i lengre enn 6 måneder | <input type="checkbox"/> |
- 19. Hvor ofte leker, trener eller er du fysisk aktiv sammen med vennene dine på fritiden?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |
- 20. Hvor ofte SPØR DU vennene dine om å leke, trene eller drive fysisk aktivitet på fritiden?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |
- 21. Hvor ofte SPØR vennene dine DEG om du vil leke, trene eller drive fysisk aktivitet på fritiden?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |
- 22. Hvor ofte OPPMUNTRER din mor eller far DEG til å leke, trene eller drive med fysisk aktivitet?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |
- 23. Hvor ofte BRINGER din mor eller far deg til lek, trening eller fysisk aktivitet?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |
- 24. Hvor ofte SER din mor eller far på at DU leker, trener eller driver fysisk aktivitet?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |
- 25. Hvor ofte leker, trener eller driver din mor eller far fysisk aktivitet sammen med deg?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |
- 26. Hvor ofte sier din mor eller far at lek, trening eller fysisk aktivitet er bra for helsen din?**
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Nesten aldri eller aldri | <input type="checkbox"/> |
| En eller to ganger i uken | <input type="checkbox"/> |
| Nesten hver dag | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | <input type="checkbox"/> |

De neste spørsmålene handler om dine spisevaner slik de vanligvis er. Vi er klar over at det du spiser er forskjellig fra dag til dag. Prøv derfor så godt du kan å gi et "gjennomsnitt" av dine spisevaner. Ha det siste året i tankene når du svarer. Der du er usikker, svar det du mener passer deg best.

27. Hvor ofte pleier du å spise følgende måltider i løpet av en uke? (sett ett kryss for hvert måltid)

	Aldri/ sjelden	2 – 3 ganger i uken	4 ganger i uken	5 – 6 ganger i uken	Hver dag
a. Frokost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Formiddagsmat/lunsj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Middag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Kveldsmat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Hvor ofte spiser du dette i løpet av en uke? (Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri/ sjelden	1- 3 ganger i uken	4 ganger i uken	5- 6 ganger i uken	Hver dag
a. Matpakke hjemmefra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Kjøper mat i kantine på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Får mat på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Hvor mye drikker du vanligvis av følgende drikker? (Sett kryss for hver drikke)

	Aldri/ sjelden	2-3 glass per uke	4-6 glass per uke	1-3 glass per dag	4-6 glass per dag
a. Helmelk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Lettmelk, ekstra lett melk eller skummet melk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Melk med smak, f.eks. sjokolademelk, jordbærmelk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Juice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Vanlig saft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Light saft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Vanlig brus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Light brus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Vann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Vann med kullsyre, f.eks. Farris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Sportsdrikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Hvilket pålegg bruker du vanligvis?

a. Margarin/smør	<input type="checkbox"/>
b. Salami, servelat	<input type="checkbox"/>
c. Skinke	<input type="checkbox"/>
d. Salater, f.eks. italiensk salat, rekesalat	<input type="checkbox"/>
e. Makrell i tomat	<input type="checkbox"/>
f. Leverpostei	<input type="checkbox"/>
g. Gulost	<input type="checkbox"/>
h. Brunost	<input type="checkbox"/>
i. Syltetøy	<input type="checkbox"/>
j. Sjokoladepålegg	<input type="checkbox"/>

31. Hvor mange ganger spiser du følgende matvarer? (sett ett kryss for hver matvare)

	Aldri/ sjelden	2-3 ganger per uke	4 ganger per uke	5-6 ganger per uke	Hver dag
a. Grovbrød (grovt knekkebrød)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Loff (fint knekkebrød)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Kokte poteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Pommes frites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ris/pasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Grønnsaker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Frukt/bær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Fisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Kylling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Pizza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Kjøttdeig, f.eks. kjøttkaker, lasagne, kjøttsaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Hamburger/pølse/kebab	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Smågodt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Sjokolade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Potetgull og lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q. Nøtter, f.eks. peanøtter, chilinøtter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. Tran/trankapsler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s. Vitaminer, f.eks. vitminbjørner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Tror du kostholdet spiller noen rolle for helsa di? (sett ett kryss)

- Nei ☐
Ja, men ikke nå, bare når jeg blir eldre ☐
Ja, både nå og senere i livet ☐
Vet ikke ☐

33. Hva synes du om dine matvaner (det du som regel spiser)? (sett ett kryss)

- Det er veldig sunt ☐
Det er ganske sunt ☐
Det er usunt ☐
Vet ikke ☐

De neste spørsmålene handler om røyking, snusing og alkoholvaner. Det er viktig at du er ærlig når du svarer på spørsmålet. Husk: Ingen vil se besvarelsen din, verken på skolen eller hjemme.

34. Røyker du, eller har du røykt?

- Nei, aldri ☐
Ja, men jeg har sluttet ☐
Ja, av og til ☐
Ja, hver dag ☐

Hvis ja, hvor gammel var du da du begynte å røyke? _____

35. Bruker du eller har du brukt snus, skrå eller lignende?

- Nei, aldri ☐
- Ja, men jeg har sluttet ☐
- Ja, av og til ☐
- Ja, hver dag ☐

36. Røyker noen av de du bor sammen med?

- Ja, mor ☐
- Ja, far ☐
- Ja, søsken ☐
- Ja, andre ☐
- Nei ☐

37. Har du noen gang drukket alkohol? (f.eks. alkoholholdig øl, rusbrus, brennevin eller hjemmebrent)

- Ja ☐
- Nei ☐

38. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært beruset (full)?

- Nei, aldri ☐
- Ja, en gang ☐
- Ja, 2-3 ganger ☐
- Ja, 4-10 ganger ☐
- Ja, mer enn 10 ganger ☐

39. Omtrent hvor ofte har du i løpet av det siste året drukket alkohol?

- 4-7 ganger i uka ☐
- 2-3 ganger i uka ☐
- Ca. 1 gang i uka ☐
- 2-3 gange per måned ☐
- Omtrent 1 gang i måneden ☐
- Noen få ganger siste år ☐
- Har ikke drukket alkohol siste år ☐
- Har aldri drukket alkohol ☐

40. Har du noen gang prøvd dopmidler?

- Nei, aldri ☐
- Ja, en gang ☐
- Ja, flere ganger ☐
- Ja, jeg bruker det regelmessig ☐



Tusen takk for hjelpen 😊